

## 第二章 文獻探討

本研究主要建構國民小學教育公平指標，在本章進行相關文獻收集與討論，作為研究結果分析之基礎，本章分為六節首先探討國民小學教育的進行和國民小學學生的學習行為，其次，基於總計畫的架構，分別探討社會結構、法律制度、個別差異、補償措施、及適性發展和教育公平之關係。

### 第一節 國民小學的教育進行

隨著受教者的成長，教育進行的場所，從非正式但卻是基本的家庭、社區、延伸至機構化的學校教育，所謂機構化，乃其組織之內部結構運作和與外部其它系統連結，都已有穩定之機制。家庭是個體第一個模仿和學習的教育單位，也是其賴以成長茁壯的基礎，社區則是個體在進入正式教育前，由原生家庭向外延伸發生教育的場域。至於國民小學的教育，則是個體接受正式教育的首要(primary)機構，也是基礎(elementary)的教育。所謂「教育機會」即是兒童接觸各種教育場域的機會，而「教育機會公平」即是個體接受教育的歷程中，在各階段適時接受適當的教育資源和歷程、而使學生能自我實現。學生是教育的主體，在不同年齡層的學生，有其獨特的生理和心理狀態，無論正式或非正式的教育，必須瞭解學生的特徵及其發展任務，再配合對應的資源和歷程，才能有效進行教學達到教育目標。以下針對國民小學學生的發展特徵任務，和家庭、社區、及學校需要投入的要素加以探討。

#### 一、國民小學學童發展之特徵及任務

關於人類發展的理論派別，大致可分為：演化論、文化理論、性心理理論、認知理論、學習理論、社會角色理論和系統理論等(郭靜晃、吳幸玲譯，1994：76)。各派別對於發展的論述與主張各有其著重之面向，綜合觀之則有助瞭解整體人類與社會系統的互動和發展歷程。本研究主要探討國民小學學生的發展特徵和發展任務，所以應用心理社會學理論，介紹並探討國民小學生學生特質和所需之資源。Erikson指出，人的生命是由三個系統所組成：身體系統、自我系統和社會系統(引自郭靜晃、吳幸玲譯，1994：4)，而依照個體發展程度，可鑑別出十一個心理社會發展的階段，每一個階段有其相對應的年齡範圍、成長特徵、和發展任務，有關國小學生的發展特徵和任務內容摘要如表2-1：

表2-1 國民小學學生的發展特徵和任務

發展特徵	
	1.身材較學前兒童高大，力氣也較學前兒童大，常有自信心過大的現象。
	2.好動，不能持久靜坐；同儕團體認同漸強，男童常出現結幫派的傾向；高年級女生開始出現青春前期前奏現象(身高陡增)。
	3.思考和語言能力大幅進展，喜歡發表意見。
	4.對是非判斷停留在單純的好→壞、對→錯的二分模式，對具體事物觀察非常

發展任務	<p>細微。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. 喜歡提出自己的見解，較不容易被成人蒙騙或打發。</li> <li>6. 在意成人的關愛、諒解與公平對待。</li> <li>7. 學校課業學習與同儕競爭逐漸成為其生活重心。</li> <li>8. 求知慾強，好奇心大，對學習活動有興趣；興趣漸廣，但定性不大。</li> <li>9. 略具是非觀善惡觀念，但仍限於表面具體事實，有盲目順從權威的傾向。</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學會平常遊戲活動所需的動作技能。</li> <li>2. 認識自己是完整的獨立個體，發展健全的自我概念。</li> <li>3. 學習與同儕合作與競爭的能力。</li> <li>4. 能適當表現自己的性別角色。</li> <li>5. 學會學校課業中聽、說、讀、寫、算等基本能力。</li> <li>6. 學會生活中的重要概念與通識。</li> <li>7. 建立自己的是非標準和道德判斷標準。</li> <li>8. 養成獨立的性格，不再事事依賴他人。</li> <li>9. 認識社會上各種團體、組織、法制及規範，並能以正向的態度與獨立判斷面對。</li> </ol>
------	---

## 二、家庭的投入要素

個體第一個接觸的環境就是家庭，在家庭中個體開始建構各種人格特質與能力，作為日後成長和擴展的基礎。家庭中父母親的財務和親職能力，是影響個體成長與學習的關鍵因素，財務能力關係學童是否擁有充裕的學習資源；親職能力則影響學童能否有效利用學習資源，以培養其基本的行為能力。再者，父母給予學童的自信與其所接觸到的各種社會層面與層次，亦將影響其在學校的適應，進一步影響其學習成效。有關在國民小學階段學童，因應其發展特徵和任務，家庭需要投入要素整理為：1. 照護生理成長需求，加強營養、妥善的疾病照顧等；2. 給予關愛、支持與諒解，傾聽其表達，並耐心說明、溝通，導引其正確價值觀，協助其發展健康的情緒態度；3. 給予安全、寧靜與清潔明淨的生活環境，協助兒童探索周遭，擴大生活接觸；4. 給予兒童適當的鼓勵、支持與安慰，協助其培養自制能力、自主性與良好生活習慣；5. 協助兒童在課業學習及人際交遊上追求成功經驗，以增強其對追求知識與發展人際行為的投入，並進而建構正向的自我形象與自信心；6. 協助兒童發展各方面的技能，學習較有效的行為方式，以提升其自尊，建立清晰正向的自我觀念。

## 二、學校投入要素

學校是經過審慎規劃的正式教育環境，目的在透過系統的設計，讓每一學童達成每一階段的成長任務，並發展其能力以適應未來的生活，達到自我實現之目標。依成長的歷程來看，個體的成長始於家庭，擴展於社會，而學校則是居中擔任重要轉銜功能的重要正式社會化場所，其投入的資源與教育的過程，對個體的成長產生具有關鍵性的影響。學校投入分為校園空間規劃、人力資源、及經費等三大部分，交織成該校的環境特質。

國小學童的認知成長，含正式課堂與環境探索。一般而言，國小階段處於具體操作期（concrete operational stage），感官的直接經驗是認知的主要來源，凡

能耳聞目睹，或掌握操縱的環境，都易於瞭解，因此學校建築要注意視覺、溫度、聽覺、空間的舒適，並提供豐富多變化的設備、圖書、教材、教學媒體等，以引起學童的好問，喜探索之學習動機。學齡期兒童（五至十二歲）在生理上較幼兒期強壯，且逐漸熟練運用身體與感官探索環境，校園規劃與設施應善導兒童之天性，協助其建構正向的自我概念與信心，從而發展群性、為求知生涯奠定基礎。

學校自規劃、建構、至運作，效能之產出，皆有待人力投入，主要包括校長領導：校長居一校的領導地位，是學校的決策層級，負責整合內部單位，並爭取外部資源，以達成學校組織目標。依職位任務而言，校長的角色內涵應包括：學校行政與教學的視導者、資源的支配者、校成員及組織結構的協調者、溝通者、仲裁者與激勵者，校長的領導效能，影響學校經營團隊之成敗。此外，學校的行政配合，包括教務、訓導、總務、輔導、人事等處室，負責擬定各項計畫，有效運用人力資源，落實決策，是學校行政的實際推動者。再者，教師教學在行政團隊的支持下，在教學現場的第一線，實際執行教育的樹人百年大計，只交影響學生各種學習成效。影響學校師資投入的客觀條件可涵蓋合格教師率、教師任教年資、教師專長任教比率、教師學歷等。

教育經費是推動教育事業不可或缺的基本資源，也是達成教育目標的重要手段之一。檢視地方教育經費的內涵，教育部補助教育經費基本需求系以「水平公平」與「適足性」為基礎理念。方法是以班級為單位，計算每班學生每年需的人事費、辦公費、修繕費、水電費、活動費、基本教學設備費等，同時加入班級規模調整與地區差異調整等，俾使每一位學生不受縣市政府財政狀況影響，都能享受到一定水準之基本教育資源，例如。教育經費編列與管理法第5條：「為兼顧各地區教育之均衡發展，各級政府對於偏遠及特殊地區教育經費之補助，應依據教育基本法之規定優先編列。」

### 三、社區的教育投入

社區本質上是由許多關係密切的個人或團體（最主要為家庭）所組成，有著長期持續的社會關係，並且有一定的範圍性、結構性、互動性及關聯性，是一個具多元性與複雜性的群居組織，它源於人們對於追求私利、情感互動、情意歸屬、道德實踐、安居樂業、各得其所等需求。群居組織由傳統的村莊、城鎮，演變至現代都市中的社區，人們藉由生活中密切合作而創造出經濟、政治、教育、衛生、社會、娛樂、宗教、福利等多面向的共同利益，因此我們可說，社區是人類生活的基本單位。孩童所成長的社區應投入的資源可分為營造環境特質、社區空間規畫、軟體及耗材設施、人力資源與社區學習規畫等，重點在基於生活關懷而發展的社區認同、社區規範，從而帶動社區自發性的學習氛圍，讓孩童在耳濡目染中建構正向的社會化歷程，建立正確的價值觀。

## 第二節 國民小學學生的學習行為

個體無論在原生家庭、或是從家庭延伸的社區、還是機構化的學校中，其行為的表現不是隨機的原因或是簡單的線性模式所形塑而成，而是在時間的進程中，各種因素的組合和交互作用所產生。Levin 所提出：個人的行為是人格和環境的函數， $B = f(P, E)$ ，是瞭解行為產生機制的重要概念，但是如果牽涉探究教育公平相關議題，Bourdieu (1986) 所提出：行為受「生存心態 (habitus)」、「資本」、和「場域」所影響的機制，更能深層探究個體行為，尤其是有關學生學習行為之所以產生的脈絡與紋理。法國學者 Bourdieu 於 1960 年代開始，在文化社會學領域，開始運用「生存心態 (habitus)」、「文化資本」、「象徵暴力」等概念，探討教育機會不均等的結構問題 (周新富, 2005)，主張在人類生活運作中，此機制影響人的行為。以下就 Bourdieu 提出之「生存心態 (habitus)」、「資本」、「場域」三個概念進行初步探討，藉以理解學生學習行為產生的可能機制。除了在社會範疇的各種資本因素外，學生行為亦受心理範疇中的成就目標取向影響，在本研究亦加以探討。

### 一、生存心態

生存心態 (habitus) 在其拉丁文原意指的是生存的方式，後人將之延伸為「體格」、「氣質」、「性格」、「性情」、及「秉性」等，主要表示一個人所表現出來的個別特徵。由於此字與習慣 (habitus) 有相同的字根，所以也表示經由外在因素的影響，和行動者內在的轉化過程，使個體有產生持久的行為傾向。陳麗如 (2005) 指出「habitus」一詞，在國內有多種不同的譯文，有翻譯為「習性」(蘇峰山, 2002)、「習慣」(譚光鼎, 1998)、「習尚」(黃嘉雄, 1996)、「習癖」(范信賢, 1997)、「生存習性」(邱天助, 1992)、或「生存心態」(邱天助, 2002) 等。

Bourdieu (1986) 指出，habitus 是一種持久的 (durables) 和可轉換 (transposables) 的行為傾向，當人們遇到問題時，會往記憶中搜尋相似問題的處理模式，做適當的轉換後，得以合理地解決問題。然而，雖然此行為傾向在個體是一種「既成的結構」(structured structure)，但面對不同的複雜問題時，又可成為一個「開展的結構」(structuring structure)，藉以增加組合、再現，並自然地進行各種行動作為 (Bourdieu, 1990)。

Giroux (1982) 指出生存心態是論述核心是：結構產生習慣，習慣決定實踐，實踐再生產結構 (引自周新富, 2005)。由此可知，生存心態乃是社會既成結構，與個人行動作為之間的中介變項。周新富 (2005) 亦指出，Bourdieu 的生存心態概念，目的是克服主觀主義與客觀主義的對立問題，是介於其間的中介概念，就其性質而言，生存心態是一種知覺模式、思考、鑑賞和行為準則，解釋社會結構與實際行動作為間的聯結 (周新富, 2005)。陳珊華 (2004) 亦歸納了生存心態

的性質為：一種性情傾向的系統；具有持久的性質，但也可被改變、調整與修正；具有「既成結構」及「開展結構」之特質；是歷史形塑的分類架構；不全然是有意識的；與階級生存心態息息相關。邱天助（2002）指出生存心態具有以下五種性質：

（一）教化的（*inculcated*）：是由教化所累積，對兒童早期經驗具有重要的影響，例如：規矩、禮儀、態度的養成。

（二）結構的（*structured*）：生存心態的系統乃經由教化所習得與累積，故亦反映了個人所處的社會條件，因此同樣階級的生存心態具有一定的同質性。

（三）持久的（*durable*）：生存心態終其一生都將發生作用，是根深蒂固的。

（四）衍生的（*generative*）：生存心態雖然源自於個人生長背景，但卻可透過調適與轉化運用於其他環境中。

（五）可轉換的（*transposable*）：生存心態具有自我調適、自我轉化與自我創造的作用，可在個人生命中不斷更新。

質言之，生存心態突破了個體與社會、主觀與客觀內在與外在的爭論，是 Bourdieu 文化與社會再製理論的核心概念（邱天助，2002）。

綜合以上所述可知，對於國民小學學生而言，在進入國民小學前，受到家庭與社區的因素影響，形成其「既成結構」之生存心態，而此「既成結構」之生存心態，影響其在學校的學習態度、習慣、和行為等。然而，這些原本既成結構生存心態所傳遞的價值觀、生活規範與態度，在進入學校教育後，卻面臨價值觀的轉換與衝突，此時生存心態可轉換性質提供開展結構的發展，再次結構化學生的生存心態。因此，在生存心態未根深蒂固前，其轉換開展的可能性越高。國民小學做為社會制度中公共教育的首要基礎機構，對於形塑學生的生存型態，進一步影響其學習習慣、態度、乃至於成效，和後來的社會階級和生存心態，具有關鍵的地位。因此，要營造趨近公平的教育環境，必須先瞭解生存心態和行為之間的循環運作。

## 二、資本

Bourdieu（1986）在《The Forms of Capital》一文中，將資本區分為四種：經濟資本（*economic capital*）、社會資本（*social capital*）、文化資本（*cultural capital*）、「象徵資本」（*symbolic capital*）。Bourdieu 所提及的經濟資本包括各種生產經濟利益的因素，如土地、工廠、勞動、貨幣等各種收入，本研究探討學生家庭背景變項時，乃以學生家庭收入為主要思考，因此以財務資本為主要探討內容；再者，本研究在象徵資本部分不加著墨，而以文化資本為主。

財務資本指家庭的收入與財富（謝孟穎，2003），「父母所提供子女在教育社會化的過程中涉及的相關物質資源」，唐詩韻（2004）則認為，依據Coleman的理論，財務資本表現在有形的物質資源，也表現在父母透過財力的影響而提供的教育投資。而社會資本是一種網絡關係，個人擁有此一資本，意味著他同時擁有他人所擁有資源的質與量（廖慧宜，2006），並可透過社會互動，動員人際網絡等獲得資源，以達成自己的目標。依據Coleman的歸納，社會資本通常以下列幾種形式存在：一、義務與期望，指行動者付出貢獻的同時，亦相信接受者會回報自己，如此一來，行動者對接受者便有了期望，而接受者對行動者的付出便承擔回報的義務。二、資訊管道，社會關係就是一種訊息流通的管道，個人可透過自己的社會關係獲取對自己有用的資訊。三、具效力的社會規範和獎懲模式，此由社會共識所形成，個人可依循此一社會規範和獎懲模式來運用（或操縱）社會資源。四、權力關係，當個人擁有許多人所給予的權力時，就可集中資源以完成特定的目標（陳麗如，2005；廖慧宜，2006）。

文化資本是人們在特定的社會網絡中，所表現的共同生活方式、習性、態度、能力和資歷，也具體表現在其所擁有物質的特色與其象徵性意涵上，個人並得以作為其生存、獲利的憑藉。文化資本依存在的形式分為三類：第一類為內化狀態（又稱附著性狀態），即存在心理和軀體的長期稟性形式，運用在實證上的具體指標為：溝通談吐所用的語言、是否參與精緻的文化活動、具備良好的生活及學習習慣等（林清標，1998），以及表現良好的儀態（陳怡靖，1999）。第二類為物化狀態（又稱具體化狀態），即文化商品的形式，且透過物質和媒體的媒介具體表現出來，基本上是以可資個人利用的物質形態存在，運用在實證上的具體指標為：文化設備如文學著作、古董、繪畫、音樂、紀念物、設備、器材、參考書、字典、測驗卷、博物館、演藝廳等（潘麗琪，2003；許宏儒，2005）。第三類為制度化狀態，即藉由合法化的制度所確認的各種教育資格等，是文化能力的保證，能給予擁有者約定的、恆久的法律保障的價值（潘麗琪，2003；許宏儒，2005）。

Bourdieu（1986）認為這些資本「資本」可按「兌換」的原則，由一種形式轉換成另一種形式，經濟資本可以兌換成文化資本與社會資本，社會資本和文化資本也可以還原成經濟資本，不過，經濟資本兌換成文化資本與社會資本較為容易，而社會資本與文化資本轉換為經濟資本，就需要費時較久，可說是一種長期的投資。例如：文化資本要兌換成經濟資本，必須經由長時間在教育系統裡面努力，獲取高的學歷後，進入職場上任職收入較高的工作，才能還原成經濟資本。

### 三、場域

Bourdieu & Wacquant 指出，場域就像一個客觀的組態，身在其中的行動主體依其權力大小，形成客觀的關係，以便分配各類型的資本，簡言之，場域是權力競爭與資本轉換的場所（引自周新富，2005）。場域之內的基本規則就是競爭，不同的場域競爭的目標亦不相同，但其最終目的都是為了追求不同形式的權力與

地位。在競爭的過程中，會顯現出權力與階級的關係，場域中的權力關係，決定了場域的資源分配，行動者處於場域中，為了取得支配者的位置，會進行鬥爭以爭取自己資本量的提升 (Bourdieu, 1998)。Bourdieu & Wacquant 也指出，場域之間並沒有嚴格的邊界劃分，它們之間是有機的連結，其對應關係在於每個場域都有支配及被支配者，而場域內的社會行動者都存在著爭奪控制權與排斥他人的作為 (李猛、李康譯，1998)。

在每個不同的場域，會選擇某些特定的稟賦類型，才有資格在場域中競爭權力關係。場域中競爭的勝利者將取得支配者的角色，可決定場域中資本的價值與有效性。在Bourdieu的概念裡，家庭、學校教育、教會、法律、黨派等都是場域之一，也各有其遊戲規則 (陳珊華，2005)。在家庭場域中有效的資本類型，在學校教育的場域中不一定具有效力。然而，在學校教育場域中支配者的決定了資本的有效性，他們在學校教育的場域鬥爭中，透過隱晦的方式以其獨特的文化資本來排除其他階級文化資本的有效性，以遂行其文化再製的目標。

Bourdieu (1998) 認為生存心態和場域的關係可能是相助也可能是抵制的，場域決定生存心態性，生存心態內化於場域之中。場域的結構會根據支配者生存心態，決定場域中競爭的資本與權力，而使社會的宰制得以維持。參與競爭者，依循著支配者的生存心態，以累積有效資本的方式，在場域中取得有利的位置，競爭勝利後亦成為支配者的一份子，在場域的競爭中進行生存心態再生產。

在國民小學的場域中，身為教育主體的學生，當其載著原生家庭所形塑的生存心態進入充滿支配者生存心態的場域，界定何者為有效資本的鬥爭就不斷的進行。而這其中影響學生權力大小，以及是否需要開展其生存心態結構，或是能獲得多少有效資本，決定於資本間的轉換歷程。所以，盡可能獲得支配階級所認同的有效資本，並加以累積以便取的有利地位，在功績社會機制穩定，學校機構化程度高的今天，是不得不面對的事實。

#### 四、成就目標取向

在國內外已有相當多的研究，探討影響學生學習成就的因素，其中有因應研究需要進行資料調查收集，亦有透過原有建立的教育資料庫進行分析探討。而在國內以教育長期資料庫為內容，進行一系列相關主題研究者，首推黃毅志所指導的研究團隊。在他們的研究中，以「台東縣教育長期資料庫」在2003年針對當時台東縣國小六年級學生的普查資料，及這些學生到2005年成為國中二年級學生時的普查資料為分析內容，藉由路徑分析(path analysis)的架構，分別探討在國小及國中階段，影響學生學業成就的因素。本文為使討論內容聚焦，在此主要著重在有關國小六年級學生的研究發現。

巫有鎰和黃毅志(2009)分析影響台東縣原住民和漢人國小六年級學生、及山地和平地原住民學生的學業成績差異之因素機制發現：如同過去的其他研究結

果，原住民學生數學成績比漢人低，但是他們的分析卻透露另一重要發現：「接著，在控制地區、性別、家庭社經地位、家庭結構與學校背景因素之後，原住民各族與漢人成績的差異縮減許多。」(巫有鑑和黃毅志，2009，p. 75)甚者：

再加入相關的中介變項，包括學生文化資本、家庭社會資本、家庭財物資本、學校財物資本、學校社會資本、教師心理特質等做控制後，阿美、排灣、卑南、達悟等各族與漢人學業成績的差異均已變得不顯著，且各族與漢人學業成績的差距大幅縮減。(巫有鑑和黃毅志，2009，p. 75)。

另外在原住民各族之間的學業成績的差異比較分析發現，有異於過去的刻板印象，以為平地原住民學生成績應該高於山地原住民學生，巫有鑑和黃毅志(2009，p. 77)指出：「本研究發現，漢化較深的平地原住民成績反而較漢化較淺，且大多就讀於特偏小學的山地原住民為低。」針對上述兩個研究發現，巫有鑑和黃毅志(2009)認為主要影響學生學業成績的因素，並不在其背景因素，而是在「負面文化」、家庭社會資本、家庭財物資本、學校社會資本、及學校財物資本等中介因素的影響。

在將原住民各族群學生「精細」分為六族做分析比較前，巫有鑑(2007)曾將原住民族學生「精簡」合併，比較整體原住民學生與漢人學生的學業成績差異，探討影響國小六年級學生學業成就的學校與非學校因素。其研究結果顯示，在影響原、漢學生學業成績差異的因果機制，在非學校因素方面，主要是家庭資本所提供的學科補習和參加才藝班、家庭社會資本中的父母對學歷和成績的期望、學生行為表現「負面文化」所產生的教師對學生的不好印象和不良師生關係；在學校因素方面，主要是學校社會資本中的不良師生關係、及學校的財物資本。

在有關影響學生學習因素機制的研究中，學業成績常被當成研究的效標變項，而李鴻章(2006)另以國小六年級學生的自我教育抱負為效標變項，分析其與族群背景和教師教育期望的關聯性。在其研究中，同樣以「台東縣教育長期資料庫」2003年國小六年級學生的資料為內容，分析方法包括百分比、百分比交叉分析、均數分析、因素分析和多元迴歸分析。其研究結果顯示，國小六年級原住民學生的自我教育抱負，包括學業和學歷的期望，各族群間並沒有顯著差異。但是母親的教育程度與學生的自我抱負有顯著相關。另與其他研究發現一致：父母和教師的期望是影響原住民學生自我抱負的重要因素，此一結果「...更再一次證明，不論學童家庭背景如何，只要對學童有適當的教育期望，就會影響其自我教育抱負，進而影響其學業成就，這也是促進教育機會均等的重要管道之一。」(李鴻章，2006，p. 52)

已有相當數量的研究指出：學生的學習行為和其學業成就有高度相關。那學生的學習行為又是如何形成呢？對於行為的形成，在心理學領域的三大勢力：精神分析學派、行為主義學派、認知學派，分別從成長歷程、外界刺激、和訊息認知等角度分析行為的形成，目前已有相當多的論述和研究。學生的學習行為除了



可從以上各種角度加以探究外，因為學習本身具有目標性質，對於學習目標與行為的關係，值得加以瞭解。學校教育有其揭諸的教育目標，每一堂課的課程與教學也有其教學目標。因此從目標理論的觀點，探討學生的目標趨向和學習行為相關的機制，是一必要的課題。

生物的行為都有其目的，如Locke (1969, p. 991)所提到：「目標導向是生物行為的重要特質。」此一論述可稱為目標理論(goal theory)最重要的基本假設。在「目標—行為」架構下的行為，都是為了達成目標的「有計畫行為」(planned behavior)。所謂「有計畫行為」，誠如計畫行為理論(the theory of planned behavior)所主張，每一個行為都是基於可得資訊，在經過深思熟慮決定後所做的結果。因此，最能預測人類行為的方式，是瞭解行為的意圖，而建構意圖的三個成分為：態度、個人的規範、及感知的行為控制。態度是個人對於表現特定行為的正面或負面評價；個人的規範是指重要他人是否會鼓勵此項行為的信念；感知的行為控制類似Bandura的自我效能，就是對於自己表現該行為能力的評斷。此一主張是剖析影響行為意圖的產生原因，當個體認為自己和重要他人對於特定行為都有正面評價，且自認能力可以擔負時，行為意圖就強，產生該行為的機率就高，也就最能接近預測。反之，個人和重要他人評價並不是正面時，就產生弱的行為意圖。以學生學習為例，其重要的他人，例如父母、同儕和教師等，常給於正面回饋時，就能增強其學習動機。這也是多數研究發現：父母和教師的期望與學生的學業成就有高相關。

成就目標理論認為，個體在面對情境時，透過資訊的認知而有不同的成就目標取向，也就產生不同的學習行為(Dweck, 1992)。個人殊異的解決問題取向，主要來自人生歷程中每一個階段的結構，經由長期與周遭環境和他人的互動，影響個體對社會的興趣及活動的類型，因此瞭解個體心理基模和參考架構及其成因，有助於瞭解個體行為。學生的動機和與成就相關的行為，亦可藉由考量當其被鼓勵學業活動時所採用的理由或目的加以理解。以成就目標而言，早期這個領域的研究聚焦在學生採用的兩個目標：強調精熟(mastery)目標和表現(performance)目標取向。精熟是指學習的目的是為了瞭解掌握學習內容；表現是為了展示自己能力比人強。在精熟目標和表現目標的研究中發現，學習環境影響學生如何追求這兩種目標(Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994)。Elliot 和 Church (1997)修訂此一架構，進一步細分「趨近—避免」概念，成為「精熟目標」、「趨近的表現目標」和「避免的表現目標」三元取向架構。在表現是要與他人一較高下的目標下，又分為希望成功和避免失敗。Elliot 和 McGregor (2001) 進一步將成就目標以「趨向成功」、「逃避失敗」為第一向度，以「精熟」、「表現」為第二向度，由兩向度交織出四個取向：

〈一〉趨近的精熟取向(mastery-approach goal orientation)：學生的取向是精熟，聚焦為目標，為了克服挑戰或提升提力而盡可能的學習。

〈二〉避免的精熟取向(mastery-avoidance orientation)：學生工作是為了避免精熟的不足或失敗，而盡可能的學習。

〈三〉趨近的表演取向(performance-approach goal orientation)：學生的努力是要展示與他人相關的能力，或要公開證明他的自我價值。

〈四〉避免的表演取向(performance-avoidance goal orientation)：學生避免看起來比其他同儕沒競爭力、沒能力。

成就目標理論無論是二、三或四個向度，其論述主軸都是強調環境的目標結構會影響學生的動機、認知激勵、和學業成就。因此，在教室或是學校層級都需要考量影響學生成就目標的各種因素。以教室層級而言，最重要的就是教師對學生目標設定的影響，多數研究都提出教師期望對學生學習的重要性，而在學校層級，主要就是校長本身的領導行為，如何透過影響教師的機制，進而影響學生的成就目標。

### 第三節 社會結構與教育公平

社會結構在總計畫中的定義，背景部分為：「教育系統外與教育公平有關之政治、經濟、社會、文化與人口等背景因素。」；輸入部分為：「公私部門對於教育事務之經費與人力投入。」；過程部分為：「社會價值觀和民主化程度對教育過程中公平性的影響。」；結果部分為：「教育對社會結構的調解和說明教育促進社會階級流動的現象。」在這之中，主要影響教育公平的因素是家庭的社會經濟水準，也就是財物資本。

在所有的資本中，財務資本是轉換最靈活的一種，依據陳麗如（2005）的分析，財務資本具備了以下特性：其一，財務資本是所有資本的基本型態。俗語說，金錢不是萬能，但沒錢則萬萬不能，舉凡生活中的食、衣、住、行、育、樂等，皆需財務支持。其二，財務資本易於轉換成其他型態的資本，例如：財務資本多的孩子較能在衣著打扮上獲得師長的喜愛，此為財務資本轉為社會資本。財務資本多的父母較有餘裕購置較多的課外讀物、安排豐富的休閒活動、讓孩子參加多樣的補習、學習多元的才藝等，此為財務資本轉為文化資本。其三，家庭財務資本易因家庭結構的改變而變動，例如因家庭成員數增加而產生稀釋作用等（陳麗如，2005）。上述對財務資本特性的論述，仍不離傳統以家庭為中心的討論範圍，但本研究認為財務資本為其他資本的基本型態，及其易於轉換為其他資本、易受組織內外環境結構影響等特質，也同樣適用於學校財務資本與社區財務資本，經過運用轉換為其他資本以助益於學童。此外，財務資本的投入必須具備持續性與穩定性（楊瑩，1999），必須源源不絕地供應孩子生長所需，才能發揮效果。

財務資本對教育的影響係由Coleman的財務資本理論提出，Coleman認為影響子女學業成就的因素，除了人力資本與社會資本外，還有財務資本（引自唐

詩韻，2004）。所謂財務資本，簡單來說就是家庭的收入與財富，此與Bourdieu所提及的經濟資本（指各種生產經濟利益的因素，如土地、工廠、勞動、貨幣等各種收入）觀念相當，皆指物質資源。郭丁熒與許峻維（2004）兼採Bourdieu與Coleman的觀點，將經濟與財務資本界定為「父母所提供子女在學校教育社會化的過程中涉及的相關物質資源」；其餘大同小異的說法為：「財務資本指家庭的收入與財富，可用以協助子女增進學業成就表現之物質資源，有時也稱為『經濟資本』」（李敦仁，2007；李敦仁、余民寧（2005）；鄭耀男、陳怡靖（2000））。而唐詩韻（2004）則認為，依據Coleman的理論，財務資本表現在有形的物質資源，也表現在父母透過財力的影響而提供的教育投資。

有關家庭財務資本對孩子的影響，國內外已有許多實證研究加以探討。由於財務資本可直接立即轉換成金錢，進而成為培養其他資本的源頭（林森富，2001），所以對孩子成長中所需各項投入影響很大。就學業成績而言，Lockheed & Fuller（1989）以泰國八年級學生3747人為研究樣本，研究影響學生數學成績的因素發現，家庭收入對學生的前後測數學成績都有顯著的正面影響，而Lockheed and Fuller以馬拉威21個學校103位就讀第四級、第七級學生為研究，發現學童在下課後需要幫忙家裡勞動或工作賺錢的，會對學童的學業成績有負面影響（引自鄭耀男、陳怡靖，2000）。

就教育資源之取得而言，Wong、Fejgin以及Roscigno & Ainsworth-Darnell研究指出，家庭社經地位愈高者，父母愈能為子女營造良好的讀書環境和提供充沛的教育設備，進而有助於子女教育成就之取得（引自李敦仁、余民寧，2005）。就輟學機率而言，Teachman、Paasch、Carver以及Hearn研究發現家庭收入低者，輟學的可能性較高（引自唐詩韻，2004；鄭耀男、陳怡靖，2000）；反之，Teachman、Paasch、Carver以及Hofferth、Boisjoly & Duncan研究發現家庭經濟收入愈高，子女輟學的可能性愈低（引自李敦仁、余民寧，2005）。就選讀學校的限制而言，Hearn、Lockheed and Fuller、Teachman、Paasch、Carver、Teachman、Hofferth、Boisjoly & Duncan等皆提出相關的研究，即家庭收入低者，選讀學校較受限制，學業成績也較低；家庭經濟收入愈高，子女較能自由選讀學校，學業表現也較好（引自鄭耀男、陳怡靖，2000；唐詩韻，2004；李敦仁、余民寧，2005）。

就參加補習教育而言，Stevenson and Baker研究日本參加shadowed education的學生，就讀大學的可能性較高（引自唐詩韻，2004；鄭耀男、陳怡靖，2000）。在國內相關研究也指出，無論是國初中升高中職、五專，或是高中升大學，參加補習的項數越多，升學的機率越高。至於學生在放學後需要為家裡工作或賺錢者，對其升學有顯著的負面影響（黃毅志，1995）；郭丁熒、許峻維（2004）的研究亦指出，高社經地位的家庭為了提升子女順利取得高學歷及高文憑，其所提供的幫助與資源遠超過其他階級的家庭，如給予子女全科的補習，以助其全面提升學業能力；依據子女的興趣補充課外讀物、電腦等，以境養子女多元智慧與由上述可知，父母將家庭收入與財富用於協助子女提升學習成就的有形物質資源與

無形的教育投資上，即形成Coleman 所謂財務資本。歷來有關財務資本的研究，皆聚焦於家庭財務資本，而諸多實證研究也證實，家庭財務資本能提供子女教育資源，正向影響其教育成就（鄭耀男、陳怡靖，2000）。

誠然，家庭是學童的第一個學習場所，家庭的培育也是孩子能否順利接受學校系統化教育的前置因素（許宏儒，2005；謝孟穎，2003），其各項投入足以影響孩子日後的發展；但由前述探討學校投入的理論可知，學校教育給予孩子更深化的能力培養，與進一步社會化的陶冶，是孩子將來得以獨立於社會的重要學習歷程，而教育財務資源投入與應用的適足性與公平性，會直接影響教學品質與學生的受教機會均等（許添明，2003；陳麗珠，2006），所以學校財務資源也是不可忽略的中介因素，亦應加以重視。此外，社區則是孩子伸展生活觸角的大環境和舞台，前述有關社區理論說明社區在提供孩子學前經驗、小學、國中階段的生活拓展與探索，都具備不可抹滅的功用。因此投資足夠的財務資本，以建設適足的軟硬體設施，以及舉辦多元的活動，提供給孩子豐富的探索環境，亦是社區建設不可忽略的一環。只是依目前所見文獻而言，以探討家庭財務資本的資料最豐；而國內有關學校財務資本者多著眼於教育經費的分配、運用之公平性與適足性的探討，學校財務資本尚可由此起入（陳麗如，2005；許添明，2003）。

由上述家庭財務資本對孩子的影響可知，父母擁有較高社經地位與經濟能力，確實能提供孩童豐富的財務資源，使學童在學習的起點行為、學習過程中的學業成績、各階段的選校限制等佔有優勢（李敦仁、余民寧，2005；唐詩韻，2004；楊瑩，1999）。然財務資本的影響並非直接的（李敦仁，2007），楊瑩（1999）的研究指出，家庭客觀因素（父親職業或社會階級父母教育、家庭收入、家庭完整狀況等）與主觀因素（父母的期望、父母養育子女的方式、家庭的語言型態、親子溝通交流等）對孩童的學習成就有顯著影響；其中客觀因素中的社經地位與經濟能力，固然可提供孩童豐富的財務資源與文化資源，但父母的期望、養育方式、家庭語言型態、親子溝通交流等，則是決定孩童能否實際受惠的關鍵，因此，李敦仁（2007）認為，財務資本必需透過社會資本間接影響孩子的學習機會與學習成就。此外，前述主觀因素中的語言型態與父母為子女安排的學習活動有些是文化資本的範圍，所以財務資本也會轉換成文化資本而對子女產生影響，只是文化資本仍需透過父母對子女的參與、期望與關懷（心力投入，屬社會資本），作為子女接受濡染的推進力，才能完成代間的移轉（周新富、王財印，2006）。換言之，父母依據其文化能力、經濟能力、對子女的教育期望、教養觀念等，決定家中經濟資源對子女教育的投資比例，並善用財務資源提供的教育軟硬體設施，再透過親子交流互動的方式啟發與鼓舞，協助子女從中獲得教育成就，子女才得以間接得到財資本的正向影響。也就是說，所說財務資本是所有資本的基本型態（陳麗如，2005），而其運用則端賴父母的能力與觀念態度。父母的能力包含父母的文化能力與經濟能力。文化能力指父母對主流文化的認知、鑒賞等能力；至於經濟能力，則包含財力與物質，綜合前述Bourdieu與Coleman對財務資本的定

義，可以家中的資產、收入為衡量變項；觀念態度指父親對子女教育的重視程度，具體表現在子女的補習項數、才藝學習項數、家中是否有固定的讀書地方、是否有參考書、報紙及字典或百科全書、適性的課外書籍、電腦、網路、視聽器材設備、子女是否需要利用時間協助家中工作或賺錢、假期是否安排子女參加學習活動或休閒活動及所參加的項數等（引自李敦仁，2007；黃毅志，1995）。

## 第四節 法律制度與教育公平

法律制度在總計畫中的定義，背景部分為：「現行法律制度對不同國籍、族群、區域、性別、年齡等受教者基本教育權力的保障。」；輸入部分為：「現有對達成教育公平目的之法制投入面敘述。」；過程部分為：「現行法律制度對教育公平等執行面之保障。」；結果部分為：「檢視現有法律制度對保障教育公平不足之處。」人生而自由平等是民主國家的立國精神與努力目標，而教育機會均等的理想，不僅希望藉由教育的力量來促進社會的公平，其本身也代表一種社會正義。何謂滿足在資源選擇上的機會均等？能夠滿足適性發展的個別需求滿我實現，但在基礎教育的國民小學階段，做為國家義務教育的起始點，學生在畢業時需有一定程度的學業能力銜接後國中教育，所以需有一定水準的產出（output），這可說是國家對於教育基本權的最低保障。其次在適性發展的自我實現方面，根據學生性向，提供足夠的教學資源是積極的教育權實踐。另一方面排除達到機會公平的阻礙因素。

我國憲法中有關教育平等的國家政策主張，具有客觀法面向的約束力，無論在行政、立法、及司法各面向，應有具體化的公共利益主張。憲法 21 條的教育基本權雖是較為抽象的憲法建構，但可輔以憲法第 159 條與國民教育法第 2 條的規定，成為主張教育機會均等的直接憲法與法律明文依據。根據憲法第 159 條規定，國民受教育機會，一律均等。代表國家不論國民的出身背景、種族、階級，皆應促使所有國民接受國民教育的機會均等，此為憲法對教育機會均等的明文規定。將其規定在基本國策，並非代表教育機會均等條款僅為一種方針條款，而對於國家公權力毫無拘束力。因為憲法看待個人與群體間的關係，主要是本於所謂保有個人自我實現的前提下，能在個人與群體間尋求平衡。但必須認清的是，基於個人自由權的保障前提，即使承認其處於群體社會關係的框架下，憲法仍承認個人與群體間的競爭或衝突關係。基於此，國民基礎教育的義務性和權利性，正說明此種請求和逼迫的張力關係。

教育機會均等應考慮到教育活動的整體性，包括起點、過程、與結果。教育機會若能循著均等、公平分配的對待給予參與的機會，至少在面臨自我實現上的困頓時，教育過程的適時提供教育資源，可以彌補先天環境的不足。在法理層面，有三種原則可以探討。社會國原則除了社會安全作為保障人民，符合最低生存標準的現代化設施建構外，也十分強調社會正義在教育資源的分配過程，因為社會

國原則可成為檢討教育機會均等是否落實的憲法原則，並透過憲法上對社會國原則的論述，在大範圍上尋繹國家對教育給付上的大方向，以作為教育憲法的基本建構方向。平等原則部分可以將其視為國家針對特定學習有困難的子女，為追求自我實現的教育結果均等面向，而以平等原則作為落實教育資源的合理分配理由。因此，社會國原則是講究教育過程的分配部分；而平等原則是在教育過程中強化國家補助教育資源的正當理由。民主國原則對少數保障的觀點，延伸教育機會均等保障，並檢視民主國家除了多數決原則的遵守外，更應強化少數保障的民主論述。

體系正義的定義是指與公平正義連成一體，而有學者稱之為「憲法全盤價值理念」，希望藉此約束行政機關對事物本質的判斷，在維持相當程度的價值中立，於明確固定的法體系下，將公平正義視為體系正義的直接目標，不希望因為人為的操作機制，忽略法律體系對公平的要求，並以一貫的價值標準斟酌各種事務應該給予何等的待遇。此正當理由在體系正義下可以作何種聯結？才足以構成符合適度教育機會均等的作為？國家建立基礎教育系統的目的，其目的或有多樣的選擇，但最重要也最終極的目的即是透過學校教育，促使來自不同階層的每位學童得以利用學校教育系統的開放性特質，包容眾多的意見想法，與來自不同文化的同儕共同理解社會型態下的自我，應該扮演何種文化角色，進而激勵自我向他人學習或藉由課業、生活上的成就獲得肯定。抽象的體系正義理論運用於教育實務時，得以開放的學校教育場所，理解社會流動作為國家施政時，可成為其建構新教育機會均等的充分說理。不僅不違背先前的教育體制規範，更能掌握國家未來面臨類似弱勢者教育問題時，作為一種支持性地說理，也加深憲法上體系正義與教育實務的澄清。

## 第五節 個別差異與教育公平

個別差異在總計畫中的定義，背景部分為：「學生社經地位與相關資本形式等背景變項對教育公平的影響。」；輸入部分為：「檢視現行教育資源在不同區域、縣市、學校與學生間投入程度之差異。」；過程部分為：「檢視教師教學方式、課程設置與活動設計在不同學生之間的差異。」；結果部分為：「個別差異負面影響最小化，及說明與公平理想之差距。」對於國民小學的學生而言，其社會參與始於家庭，擴展及社區，加深於學校。孩子即在家庭、社區、學校所構成的社會網絡中成長，並建構其社會資本。依據研究顯示，孩子的社會資本顯著影響其學業成就，尤其以國小階段的影響最大（陳麗如，2005），所以社會資本的培養是孩子成長過程中不可輕忽的一環。Coleman 將社會資本分為兩類：一為家庭內社會資本，包括親子關係、手足關係，而以親子關係影響最大；另一類為家庭外社會資本，包括親師關係、師生關係、同儕關係、社區鄰里關係、父母與孩子同儕的關係等（陳怡靖、鄭耀男，2000；陳麗如，2005），其範圍正可含蓋家庭、學校、社區。家庭內社會資本由親子互動養成，即家長的關懷表達、教育期

許、親子交談、家長參與學習（如指導學業、參與學校活動）。父母（或家中成人）必須在家，與孩子情意交流、投入關心、鼓勵、協助、指導，與期望等；有關子女教育的互動越頻繁，親子關係的聯結越強，越有助於子女的教育成就（陳怡靖、鄭耀男，2000）

就家庭背景因素來看，對養成社會資本深具影響的因素包括：家庭完整性（是否為單、寄親家庭、隔代教養家庭）、兄弟姊妹人數、家庭社經背景（含父母教育程度、父親職業、家庭收入）、族群別，以及個人性別因素等（陳麗如，2005；廖慧宜，2006；陳怡靖、鄭耀男，2000）。家庭內社會資本的培養須倚賴親子間綿密的互動，家庭不完整或父母都在外地工作會影響父母與孩子間的互動機會（黃毅志、陳怡靖，2005），也同時影響親子間透過擁抱、撫慰、傾聽、鼓勵、協助、導引等所傳達的關懷、支持、諒解等情意的質與量。依據Maslow所主張的需求層次論，當人類對「愛與隸屬」（Love and belongingness needs）的需求未被滿足時，個體無法發展「尊重」（Esteem）及「自我實現」（Self-actualization）的高層次需求（引自張春興、林清山，1989），而學業成就是學生教育抱負的體現（黃毅志、陳怡靖，2005），正是屬於高層次需求，此亦驗證後來的實證研究，顯示家庭完整性對孩子學習的重要（陳怡靖、鄭耀男，2000）。兄弟姐妹人數眾多，瓜分了父母對子女的關注及時間，造成資源稀釋，而不利於個人的教育取得；若加上性別因素，則依統計，兄弟數多會導致社會資本稀釋；姊妹數多則僅影響財務資本稀釋，對社會資本沒有影響，顯示父母重男輕女的差別待遇，往往對男生投以較大的教育期望，而女生得自父母的社會資本較低，導致自我成就期望較低（陳怡靖、鄭耀男，2000）。就族群別而言，原住民父母對子女的教育投入較漢人父母少，此乃由於文化認知不同所導致（陳怡靖、鄭耀男，2000）；客家人較重視教育，對子女的期望較高，所以子女的教育成就較高（吳乃德，1997）。家庭背景因素中以社經地位影響子女學習最顯著（謝孟穎，2003；張善楠、黃毅志，1997）。父母教育程度高、職業層級高者，往往較關注子女的課業，對子女的教育期望也較高，與學校教師的互動較頻繁，其子女能擁有較高的社會資本（黃毅志、陳怡靖，2005）又公教人員對其子女的教育期望較高（黃毅志，1995；鄭耀男、陳怡靖，2000），亦能給予子女較多的關懷與督促。依據國外研究，社經背景對年紀越小孩童的升學影響愈大（引自黃毅志、陳怡靖，2005）。影響子女獲得社會資本有三大條件：一為家中成人實際在家的時間，一為成人對孩子的關注多寡（陳麗如，2005；許崇憲，2002）。因此，所謂歷程因素係指家長憑藉其社經背景所賦予的觀念、能力，透過長時間的互動歷程，轉化成子女的社會資本。

歷程因素包括父母的教育期望與教養方式，而二者又受家長的認知與教育價值觀影響。由於高社經地位之父母較能體驗教育促使社會流動的正向功能，所以對子女有較高的期望，以及較積極的管教態度和學習參與（陳怡靖、鄭耀男，2000），而子女的個人期望亦與家長的期望呈正相關；反之，低社經背景的

父母往往缺乏教育態度與對子女的學習參與，容易造成子女學習意願低落與學習上的無力感（郭丁熒、許竣維，2004），而這正符應了Coleman所主張：社會資本會影響學生的教育抱負，進而影響其教育成就（引自黃毅志、陳怡靖，2005）。

在教養方式上，依據文獻歸納有三類：一、權威型：子女服從，尊重父母權威；二、放任型：不為子女制定行為規則或執行不徹底，給予子女過多的溫暖與接納；三、民主型：規則明確，執行堅定，強調親子溝通，鼓勵子女依其獨特性自由發展（許崇憲，2002）。而依社經地位歸納，家長社經地位愈高，教育期望愈偏重多元發展；教養方式也愈自由、民主，在安全範圍內允許子女自由選擇，同時能積極給予子女實質協助，所以子女在學習過程中顯得較輕鬆自在，更因為得到父母的社會支持（愛護誘導），而有較佳的學業表現；低社經背景的家長較權威，且因須花費較長的時間在工作上，較少與教師緊聯絡（謝孟穎，2003），雖亦期待子女的學業成就，但無法給予實質的幫助，當子女表現不佳時，多施以責罵、處罰（郭丁熒、許竣維，2004），親子關係較冷漠疏離、凝聚力低（謝孟穎，2003）。在符應子女的學習成就方面，則民主型教養模式能促進學習成就；其餘兩種則對學習有負面影響（許崇憲，2002）。此外，我國傳統的親職分工，往往是母親擔負養育與照顧子女的主要責任，父親只是從旁協助者的角色。然依據國外研究指出，有父親參與親職的孩子，其認知發展較好；有父親形象的孩子，其社會競爭感較強，且較少出現沮喪癥候；父職參與可幫助兒童在性別刻板印象、性別角色態度、社會化發展等方面正向發展，還可提高孩子的內控力及認知發展，並幫助其性別角色認同的塑造（蔡嫻娟、許學政，2004）。由此可知父親所能給予孩子的社會資本不亞於母親，且在孩子成長的歷程中是不可或缺的一環。然而，要使父職參與發生正向影響，仍有待父母雙方的密切配合。首先是父母對孩子要有共同的期望，再者父母之間的夥伴關係品質，也是成功養育孩子的必要條件（蔡嫻娟、許學政，2004）。

陳麗如（2005）引述Scott-Jones認為，親子正向的互動層次有三：一為價值傳遞，即父母透過提供學習資源，傳達對子女學業的抱負與期望，強調努力的重要，並能以身作則，成為子女的學習楷模。二為督導，高社經背景的家長比低社經背景的家長更重視檢查子女的聯絡簿，也會向子女確認老師是否指派功課，並規範子女在家的作息，協助子女管理時間，以及了解子女在校的行為表現與學習情況。三為協助，父母教育程度好，可提供較多資源，掌握子女的學習進度，並教導子女讀書技巧，適時協助子女在課業學習上的困境。上述互動中，影響子女社會資本最大的莫過於親子談話。父母藉由談話了解子女在學校發生的事（含師生互動與同儕互動）、生活與學習上的困擾、未來的計畫，也可談及父母的工作與生活經驗，無意間便將父母的價值觀傳遞給子女（陳麗如，2005）。然而，據調查，社經背景愈高的父母，因採民主教養方式，與子女談話的內容愈多元，透過談話，以教導子女、為其解惑，並使子女了解父母的期盼與要求；低社經背景的父母雖常與子女聊天，但內容侷限於課業，多採消極教養方式，多責罵，少教



導、鼓勵和解惑（郭丁榮、許峻維，2004）。

由上述可知，家庭內社會資本對子女學習的影響聚焦於家長參與，以及家長對子女支持行為所產生的影響力。需注意的是，父母在家僅為培養社會資本的必要條件，而非充分條件；重點在父母與親子間要維持良好的親子關係，讓子女感受到父母的關懷和愛<sup>32</sup>；再者必須父母與子女一起「做」的互動回饋過程，絕非父母單向輸入即可；而過程中，父母的負面情緒、管教態度不一致、管而不教，或管教過於嚴厲，或凡事代勞的寵溺模式皆能抑扼子女培養自我管理與自我控制的能力（陳麗如，2005），間接影響子女建構人際網絡，然後影響其社會資本的養成，是不良的培養模式。

綜合針對家庭背景因素與歷程因素所探討，檢測家庭內社會資本的具體項目將包括：家庭完整性（雙親、單親、寄親、寄養家庭等）、父母社經背景（父母親教育程度、父親職業、家庭收入）、家中兄弟姊妹人數、父母常陪伴或教導做功課、父母常與子女討論子女的事情或困擾、針對功課進步與行為對錯給予子女明確的賞罰、常和子女討論升學的期望、常與子女的老師聯絡等（陳怡靖、鄭耀男，2000）。

## 第六節 補償措施與教育公平

補償措施在總計畫中的定義，背景部分為：「檢視現行相關政策對弱勢族群在入學前之補償措施。」；輸入部分為：「在入學階段時，是否能針對結構性差異造成教育不公平提供積極性差異對待。」；過程部分為：「社會福利救助與教育措施，在教育過程中，是否對弱勢族群能給予積極性的差別待遇。」；結果部分為：「補償措施有效性之檢核。」<sup>1</sup> 補償措施在教育公平的實施上，可稱為補償教育（compensatory education），此一針對處於弱勢及文化刺激不足學生的補救教學，在1960年的美國，及1980年的法國都有類似方案。1967年英國卜勞頓報告書（The Plowden Report）中，Wiseman建議英國政府積極介入改善曼徹斯特地區學校之校舍與社區環境，以防止不利地區兒童受物質或經濟貧乏之影響而在起跑線上居於劣勢，此外，荷蘭政府積極推動「教育優先方案」（educational priority policy programme/OVB），針對擁有大量貧困或不利學童之學校，增加其教師員額，並給予額外設備補助（閻自安，1998）。國內於1995年也試辦教育優先區計畫，1996年起正式辦理，分別針對地理環境不利、社區文化不利、及家庭環境不利之學童，給予不同補助，期能補償後天不利因素，縮短城鄉距。

由前述可知，約自二十世紀中期以來，歐美國家陸續注意到後天不利因素對學童學習成就所造成的影響，而努力投注教育資源給文化不利地區或相對弱勢之受教者，以提升其文化教育水準，達成教育公平正義的理想。教育優先區的主要精神在透過「教育機會均等」的實現，以達成教育公平與正義的理想（閻自安，1998），並期促進社會公平與經濟均富。依據廖春文（2000）之研究，其學理基礎如下：

一、哲學基礎：二次世界大戰以來，「教育機會均等」理念是各國推展教育的主流思想。其思潮演進，由最基本的「有教無類」（入學機會均等），至「因材施教」（受教過程要求適材適性），乃至第三階段強調對弱勢族群與環境不利學童之積極補償，以追求實質上的受教機會公平，避免教育成果落差，而導致社會階層複製。「教育優先區」即本於第三階段「濟弱扶傾」之精神，透過政策與制度，協助後天環境不利者得以享有實質的教育與社會的公平與正義。

二、社會學基礎：就社會學觀點而言，文化不利地區或家庭不利的孩子，由於從小處在不利於智能發展的環境中，因此，即使入學機會、受教過程、享有師資、教育設備等條件均等，其學習成果也容易呈現落後現象，並陷於「社會再製」的困境。而透過「教育優先區」計畫改善不利地區的教育環境，提升社區文化，及給予學業上的加強輔導，正是增進學童學習成效及競爭力的對症措施，有助於縮短社會差距，促進適切的社會流動，及整體社會的穩定與發展。

三、政治學基礎：由政治學觀點來看，受教育是人民的基本權利。政治是處理眾人之事，而政府政令的宣達、社會共識的營造、乃至國家發展、國民競爭力的提升等均需以教育為後盾，因此，政府積極參與教育之規劃，力求普遍提升國民知識水準與生活能力，才能達到國家生存與發展的目標。而面對社會可能存在的環境條件不均等所造成的教育不利與貧窮，民主國家多採取「危險共擔」原則，由資源再分配之福利服務，改善弱勢群體之不利因素，「教育優先區」措施即是其中之一。

四、心理學基礎：就兒童身心發展過程來看，早期發展是後期發展的基礎；至於智力，雖由先天遺傳決定智力架構，然影響智力發展的卻是後天環境，且早期的環境影響大於晚期。就兒童認知發展過程而言，教育應著重於提供適切環境，以提升智能層，方能協助學童達到真正的發展。「教育優先區」措施即是透過改善學童受教環境，期能促使學童適性發展。

五、經濟學基礎：教育是準公共財，不但能提升個人的生產力，社會更賴以促成整體的經濟繁榮。然而國家財政的投入與分配，仍需注意效益問題。水平公平的教育財政供給模式，固能維持平等而基本的教育規模，但唯有垂直公平的「積極差別性待遇」，方能提供真正的機會公平，避免環境不利群體因學習落差而被邊緣化，甚而削弱整體教育效益的危機。「教育優先區」措施即本於垂直公平的原則，期能支撐教育產出效益的正向成長。

一般人以為，提供學生們在不同的教育階段中，有相同的入學及參加考試的機會，即符合教育機會均等的原則。然而，依歐美各國長期以來的實證研究可知，來自不同社會—經濟背景的學生，即使在同一教育環境中，其所能享有與運用的教育機會與資源並不相同。這主要是因其受不利環境影響所形成的語言表達不佳、行為表現不適當所致。（林清江，1988）教育優先區計畫即本於補償弱勢族

群或社會處境不利者文化經驗之不足，提供垂直性的補助，期能使其潛能獲得充分的開展。此為教育優先區計畫「濟弱扶傾」精神。

J.Rawls認為「正義即公平」，即「以平等對待平等的，以差等地對待差等的」。他主張兩項正義原則，第一項是平等的自由權原則，強調每公民擁有平等的自由權，利不因性別、種族、信仰之不同而有所差異，故對人應同等尊重。第二項包括會均等原則及差異原則。機會均等原則主張每一個公民享有同等展開自我能力的機會，為形式上的公平，然須配合差異原則及權宜的公道措施，方能實現社會正義的精神。三、垂直公平與機會公平Berne & Stiefel 1984從實證觀點提出教育（學校）財政公平的三項原則：（一）水平公平：指每位學生均獲得相等的教育資源。（二）垂直公平：依個人、家庭或地區的不同特性，給予不同的待遇。（三）機會公平：每位學生應受到公平的對待，絕不可受到「可疑因素」（suspect factors，包括性別、種族、區域特性、家庭收入、地區財政狀況等等）的影響而造成不公平。

## 第七節 適性發展與教育公平

適性發展在總計畫中的定義，背景部分為：「檢視有否阻礙個體適性發展的社會因素。」；輸入部分為：「能配合個體不同發展需求規劃升〈入〉學制度並給於充分的資源投入，讓每一個人都能依其潛能獲得適合之分化發展。」；過程部分為：「教學場域、教材提供、課程規劃、教學過程與學校輔導作為能否根據個體不同潛能適性施教。」；結果部分為：「能根據個體不同潛能訂定具差異性的能力指標，能讓個體之潛能透過教育獲得充分發展，在社會上適才適所。」Coleman的社會資本論是以家庭為中心，向內構築親子關係、手足關係；向外則延展至學校的親師關係、師生關係與同儕關係，還有社區鄰里關係（陳怡靖、鄭耀男，2000）。個體只要啟動社會資本，便可獲得成長的資源與助力。但個體在家庭中僅獲得初步薰陶，不論在資歷、體能，或其他方面，皆須進一步接受學校培育後，方能變成社會上有用的人。西方學者曾以兄弟姊妹和雙胞胎為樣本研究發現，在控制了家庭背景與智力等遺傳因素後，個體的能力差異大部分是學校教育所造成的（引自陳建州、劉正，2001）。

學校教育的重要功能就是在透過制度化的運作，發展學生得以在社會中獨立生存、適應發展所需憑藉的各項資本，包含人力資本、文化資本、社會資本。其中社會資本是發展人力資本與文化資本的基礎。因為在社會上，人們需仰賴人際互動，運用他人的資源以維繫生存。當個人所擁有的社會資本愈多，則所獲得的相關資訊、資源、情感支持、情緒支持及協助也愈多，個人的效能也越高（蔡進雄，2004）。由此可知學生擁有豐厚的社會資本，將有利於其學習效能。更有甚者，中國人的成就動機傾向於社會取向，即強調來自團體的推動力量，並將個人成功歸結於團體、老師、父母的督促與鼓勵。所以社會資本對國人而言更顯重要。

而學校是學生學習的主要場所，營造學校的社會資本，使學生得以左右逢源，便是學校責無旁貸的事了。依前述社會資本的定義，學校社會資本係存在於學校的人際網絡結構及其互動中。當個體未透過人際網絡活動取得其資源與助力時，此一人際網絡結構為潛在的社會資本；當個體透過人際網絡活動取得所需資源與助力時，則此一人際網絡為有效運作中的社會資本。所以探討學校社會資本仍需由結構因素與歷程因素了解。前者包含學校所在社區，以及學校內部人力資源（教職員編制、師資等）；後者包括學校中的校長領導、教師流動、同儕互動、親師互動、師生互動、學校與社區互動等。本段就學校社會資本的結構因素與歷程因素作探討。

學校的社會網絡由社區、學生和家庭組成，學校所在的社區將提供學生校外生活環境與現實體驗。因此，社區的大小、結構、居民的社經地位等，將對學校產生影響，並進一步影響學生的學業成就和行為表現。黃毅志（2000）認為學校位處大社區或都市社區，較能吸引優秀的師資（人力資本），學生亦能有較頻繁的社會互動與較廣的社會接觸，因而有較多訊息管道以及濡染文化資本的機會，所以有利於學生的教育取得。詹秋薇調查發現，若學校所在社區的家長社經地位較低，往往因受限於其工作時間與教育觀念，不利於學生社會資本的營造（引自陳麗如，2005）。綜上所述可知，學校所在社區的大小（社區人口數）、居民社經地位（居民職業結構）將對學校社會資本產生影響。

組織有三種主要的資源：物質資源、人力資源、組織資源（蔡進雄，2004）。物質資源指軟硬體建設與設備；人力資源指人員的經驗與知識；組織資源則指組織的結構、制度、組織內外的社會關係等。而其中「人力資源」能夠成長與發展，並可因受激勵而增加投入，進而使輸出更加完整與豐富（朱子君、朱如君，2000）。Sergiovanni依據文獻研究指出，許多學校物質資源雖貧乏，但因有良好的人力資源（師資），使學生能有良好的表現與發展（引自蔡進雄，2004），由此可知人力資源比物質資源更能影響學校效能；至於組織結構、制度及內外社會關係，仍有賴組織中持續穩固的人際網絡所建構出的信任、合作、規範等社會資本，方能順利運作，發揮效用。可見組織資源以人為中心，能凝聚向心力、制訂規範、爭取物質資源、經營組織成長，因此林南（2004）認為學校中的老師、行政人員是學校運作優劣的重要關鍵。

學校的事務可概括區分為兩大類，一為教學，一為行政。教學在師生之間進行，為直接達成教育目標的主要活動；而行政則為教學以外的其他工作或活動，旨在支援教學，是間接達成教育目標的事務（謝文全，1995）。二者皆需運用接觸、溝通、服務或其他活動方式，以促進學校目標的達成。換言之，憑藉著流通於學校組織之間的人際網絡，使各職司得以串聯成為服務網，而促成學子的學習成就。有關學校行政的分類與內涵，已於前述學校投入一節中介紹，本節就制度面、學校教職員編制、教師年資對社會資本的影響作探討。

影響學校社會資本的校內結構性因素是人員編制及教師年資。依據國民教育法施行細則第十二條、國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則第三條規定，學校規模越大，學校行政之教務、學務（原作訓導）、輔導、總務、人事、文書、出納等，及各業務之下的分組越細、越齊全，相對的員額編制越多。然學校無分規模大小，所經辦的行政工作皆相同，由此推想而知，學校班級數多寡影響學校規模大小，及學校員額編制，而直接反映在「教學」與「行政」工作的負擔上。大型學校由於員額多，行政工作多由主任、組長與相關編制之職員、幹事擔任（規模越大，主任、組長的授課節數越少），教師較能專職擔任導師與教學、研究工作；學校規模越小，則員額編制相對減少，行政工作就必須由教師兼任，規模越小的學校，教師須兼職數往往越多。而依據教學現場之調查，甚至有小型學校教師為及時處理行政業務，迫使教學活動暫時中斷、學生自修的情形（謝蕓環，2007）。更因為人的時間、精力皆有限，教師面對繁雜的事務性與教學工作，往往難有充裕的時間與學生互動，及作深入輔導，這對強力倚賴互動關係而建構的社會資本，自然有所損害由於教師是學校中最直接面對學生的人，因此對學生而言，教師是除了父母之外的重要他人。而依據王明仁（2005）研究得知，真正影響學生學業成績的是教師的教學年資所代表的工作經驗。教學年資淺的教師，對學生違犯行為有較多的權威性歸因，也會出現較多不顧學生立場的支配行為或逃避行為。反之，教學年資較長的教師，由於較能熟悉學生的成長與學習歷程，當學生有不符社會期待的行為將影響其學習成效時，較能從容地探討其行為的原因，並因勢利導，以較細膩的教學步驟給予學生緩衝空間與逐步改進的時間，而其中的分寸拿捏，端賴教師在教學歷程中不斷反省改進，以時間累積經驗，方能適時做出合宜的處置，從而博得學生的信賴，並意願追隨學習<sup>33</sup>。綜上所述，影響學校社會資本的結構因素為學校所在社區大小、居民的社經地位、學校內部的人員編制、教師年資等。

影響學校社會資本的歷程因素應包括校長領導、教職員互動、教師流動、師生互動、親師互動、學生同儕互動、學校與社區互動等層面。俗諺說，有怎樣的校長，就有怎樣的學校。校長的領導風格會形塑出學校的文化與氣氛，並進而影響潛藏於學校內部的信任、權力、公平等人際互動關係，從而影響學校效能，由此可知校長是學校經營的靈魂人物。校長的領導角色隨時代需求不同而改變，從校長兼教師、一般管理者、專業與科學管理者、至1970年以後的行政與教學管理者，大抵隨著教育趨於多元化、教師專業化、學校本位自主性的提高等改革思潮，而被賦予更多的權力與責任。教育部1995年教育改革總諮議報告書即明白揭示：「校長為首席教師兼行政主管。」可知校長既是學校行政組織的領導者，也是學校教學領導者。

依據陳木金（2000）所歸納校長專業能力的評鑑指標推知，校長的職務如下：  
1、校務計畫，首先必須擬定具整體性、前瞻性、程序性、績效性的學校發展目標，並有效結合人力、物力、財力和其他資源，以達成學校目標；2、組織發展，

必須在法制範圍內，兼顧效率、人性化、適應環境、便於決策、顧及平衡等原則，促進組織質的成長；3、行政管理，包括人事管理、設備管理、財政管理等，有效結合人力、物力、財力以支援教學；4、教學領導，指直接或間接地以協助教師改進教學、增進學生學習成效，達成學校教育目標之動態運作歷程<sup>34</sup>；5、公共關係，指塑造學校公共形像，建立善意依存基礎，統合大眾意見，營造和諧溫馨的互動氛圍等。其中第1、2、3、5項屬行政領導；第4項則為教學領導，行政為教學的後盾，教學則為達成教育目標的直接作為。而要達成行政與教學的協調配合，便需要適當的領導模式。

校長的領導方法自1975年以後，領導理論的發展歷經轉化領導、魅力領導、夢想領導、激發領導、互易領導等模式，其中轉化領導(transformational leadership)的核心概念更是1980年以後，組織領導研究的主軸。所謂轉化領導指領導者具前瞻智慧，散發個人魅力，能尊重、關懷部屬，並運用激勵手段協助部屬發揮潛能，追求卓越的領導方式。不同於互易領導則指領導者建立制度，用互惠獎賞與介入管理二方式，滿足部屬需求，並使其完成工作的領導方式。唯前者需要具備強烈的個人特質；而後者強調依規定行事，獎賞分明，但因鮮少講情面，較易造成組織內部的緊張與對立。然則，學校組織運作仍需以制度作為人員行動的依據，並以有形的互惠獎賞滿足成員的現實需求；唯領導者必需隨時注意組織內外環境的變化，不斷改善工作設計與制度，使教職人員得以透過工作達成組織目標與自我成長。顯見領導者必需融合互易領導與轉化領導，以制度規範個人的權利義務，以尊重、關懷、與激勵手段凝聚成員的歸屬與認同感，營造安全、信任與自由的校園氛圍，使裨益於組織任務的達成。

廿一世紀被稱為是高科技時代、全球化時代，也是一個以通訊電腦為網路的資訊時代。影響所及，所謂3C（「變動」(Change)、「競爭」(Competition)及「複雜」(Complexity)）的社會型態於焉成形，其根本特徵為資訊即權力，及以知識主導文明的發展（廖春文，2000）；其競爭形式也由傳統的勞力競爭轉而為知識力、創造力的競爭。學校組織既隸屬社會系統的一環，就不能不因應時代變革，朝P. Senge（1996）主張的「學習型組織」(Learning Organization)發展。所謂「學習型組織」指組織成員具備寬廣的歷史視野、能突破線性思維模式、培養統觀的洞識能力，具備終身學習的精神（引自廖春文，2000），使組織得以與時具進，具備時代競爭力。由此可知競爭力的提升在人，那麼人力資本就該是組織競爭的關鍵。學校教育不但是培養知識人力的主要場所，學校本身的永續經營也是競爭的過程。蔡進雄（2004）以為，優質的人力資本與豐沛的社會資本是學校競爭優勢的關鍵。而人力資本的成長關鍵在知識分享；人力資本的培養，必需以社會資本為憑藉，透過知識分享，才可以讓知識快速擴張，進而達到創新的成果。對學校而言，教師知識分享的內涵、機制與意願，攸關教師專業成長的提昇及專業地位的重建，更是增進教學品質及改善學校經營績效的有利途徑。又因為學習與分享必需在安全無問題的情境下才可能發生，所以唯有在校長領導下建

構具安全感、信任感、認同感的社會網絡，教師之間、師生之間才能活潑互動。

綜言之，建立願景、強調授權、激勵部屬、提升工作動機、增進組織績效、達成學校教育目標等訴求，是近代領導理論的共同特色，也是現代校長領導工作的重點。落實校長領導的實際作法為：1、各科教學觀摩每學年每科目要定期舉行；2、保障教學時間不受任何干擾；3、安排各科主任協同巡堂，關心教學問題；4、規劃教學視導，並解決師生教學上的相關問題。此外，校長應鼓勵教師發展各種實踐社群，透過實務環境中的持續互動，分享共同事業活動的興趣和專業意見，以獲得更深入該領域的知識和專業，以及擬聚和諧的組織氣氛，無論是教育行政或者是教學，都是一種社會歷程，也是凝聚學校社會資本的重要管道（蔡進雄，2004）。

前述提到學校所在區位往往影響地區生活機能、教師離家遠近、教師進修機會，亦影響學校規模大小、教職人員教學與行政的工作量等，從而衍伸出教師流動問題，此亦是影響學校社會資本累積的原因之一。適度的教師流動可為學校帶進新血，刺激組織更新；然教師流動過於頻繁、流動人數過多，則會造成人事不安，導致學校文化制度面無法銜接（謝莖環，2007），以及學生常常要調整自己適應新老師的情形。此一困擾最常發生在偏遠學校，其影響層面擴及校內的整體行政與教學，以及校外的親師互動、學校與社區的交流。就學校行政而言，由於必須倚賴團隊合作以有效達成預定目標，且現在講究學校本位經營的模式，各校為營造自己的特色，校務行政分配也不盡相同，所以每一次的人員流動意味著校方必需重新訓練行政人力，重新建構多向的互動溝通模式（謝莖環，2007）；而每一位新進教師亦需花費相當時間熟悉校務運作，探索與學校磨合的操作型式。就教與學的活動而言，新進教師必須了解、適應學生的背景與層次；學生亦將耗費許多精力與時間適應新老師的教法、語彙、和觀念，頻換教師將使其學習成果大打折扣；而待師生之間的信任、適度期待、相處規範與默契等社會資本養成時，教師卻因返鄉調動，或調往市區，使學校再次面臨大換血的挑戰，如此惡性循環將致使學校社會資本的建構一直處於動盪不安的情境中，影響學校效能至深。

學生在面對學校學習歷程時，同儕同時扮演社會支持者與施壓者的角色，是家人及教師之外極具影響力的重要他人，甚至於在次級文化的影響上高於教師指導的影響（陳建州、劉正，2001）。蔡進雄（2004）引述Sergiovanni（2002）的研究，認為同儕社群可以有效地發展社會資本，而依據Steward研究發現，學習是一種社交行為，學習行為必須在群體裡才會出現。學生透過同儕互動進行「非正式學習」，更能有效刺激個人心智模式的轉變，進而在分享知識的樂趣中提高學習意願（引自蔡進雄，2004），而此一作用的關鍵即在社會資本的建構，由此可知其重要性。除此之外，社會資本包含人際網絡所潛藏的各種資源，擁有良好的同儕關係，即建構有力的支援網絡，可藉以提升自己的人力資本與文化資本。學生同儕互動落實於學校生活中即為群育的培養，其可操作的定義為：同學在學校中的好朋友人數、學生個體與同儕之間嬉戲、討論功課的頻率高低。

「互動」是指二人或二人以上透過語言、符號、肢體動作及其他溝通方式，彼此交流、相互影響，而產生行為改變的過程，師生互動指師生間的情感交流，及針對教學內容的互動，所謂師生互動應指師生之間透過語言或非語言等方式，進行情意交流，及教、學之傳達與回饋，而達到相互影響、改變的歷程。學生的在校學習是全面性的，包含知識、思想與人格發展。師生之間的互動關係是教育上極重要的課題，就學生個人而言，在其學習歷程中，與教師互動是學校經驗的核心部分；就群組學習而言，教學成敗的關鍵在良好的班級經營，而班級經營的成功則端賴良好的師生互動。易言之，一切有效的學習，及學生的成長必須以良好的師生互動關係為基礎。依據Erikson (1963)的心理社會發展論 (psychosocial theory of development)，由稚齡發展至中小學階段的孩子，將經歷培養對人信賴 (或不信賴)、活潑自動 (或羞愧懷疑、退縮內疚)、勤奮自信 (或自貶畏縮)、自我統整 (或角色錯亂) 等關鍵階段 (張春興、林清山, 1989)，而學校中的教師就像父母一樣，有能力建立或破壞學生的自我概念，進而影響其自我期許、學習動機、學習態度、及學習成就。由此可知，在師生互動的歷程中，學生以建構自我概念為中心，向外拓展出認知、情意、態度、行為等層面 (潘麗琪, 2003)。當教師與學生有良好的關係時，學生常會有「我希望像他／她」的傾向，而不自覺地將教師的行為和態度納入自己的人格系統，成為自己的一部分；而當學生感受到老師的關愛時，也必將回報以努力，並欣然接受老師的指正。因此，學生是受教師引導的；教師透過班級經營，及個別化指導所建構的社會資本，將是學生賴以成長的鷹架。師生互動的品質，則取決於教師所具備的知能和特質，而實際體現在與學生互動時的眼神、接觸、鼓勵、關心、解釋、交談、或問題詢問等 (陳年興, 2002)。其中關心是一切的基礎，根植於教育愛，而具體表現於教師對學生的期望與鼓勵；眼神與接觸則是教師的肢體語言，可歸類為教師的態度 (舉止、神情)；解釋、交談、問題詢問，乃至責備等則是教師的語言。反之，最易使學生覺得委屈、自尊心受損，終至影響學習動機與情緒的重要原因，是言語的不當表達，其中又以指責、嘲諷及批評類最易造成傷害。因此，有效傳達己意，作出良性的溝通，是教師該具備的重要條件之一，即使是斥責學生，亦應以不帶情緒的理性的言語，清晰傳達自己要學生接受的旨意，方能避免傷害。大部分的學生都真心喜愛和藹可親且樂於幫助他們的老師。相反的，老師的冷漠將使學生喪失自尊，而當學生覺察自己被孤立，不受重視或遭嫌惡時，他們學習課業的能力便大打折扣。由此可知教師的態度對學生的影響不在言語之下。許多學生對教師的「非語言訊息」很敏感，當教師的神情舉止與其語言所表達的訊息相反時，會引起學生的困惑，甚至認為老師虛偽，而這將是導致學生信心動搖、課室混亂的原因之一。因此，教師應坦誠面對學生，以真實自我與學生接觸，則學生亦將因老師給予的明確訊息而知所依循，在心理上趨於穩定，學習的內外情境由此營造。

前述教師透過語言與行止態度表達對孩子的讚許、否定、勸誡、斥責等意思，其實在每一個動作的背後，隱含教師對孩子的看法和期許，是孩子建構自我形像的重要憑藉。心理學上的「自我效應」 (self-fulfilling) 理論，即指重要他人的



期望足以使孩子變成和所期望一樣的人，對孩子而言，教師是除父母之外的重要他人，教師對學生的期望，也能影響學生的自我觀念和其成就動機（潘麗琪，2003），所以教師應增加其專業訓練，避免主觀好惡，在教學歷程中盡量給予每一學生積極的期望，並以相當的態度對待他（張春興、林清山，1989），只要學生感受到教師的關懷、接納與信任，就能內化教師的期望，努力使自己成為教師所期盼的人，這對社經背景不利的學生尤為重要。

綜上所述，具建設性的師生互動乃是透過教師正向的期許、語言、態度等，悅納學生的真實面貌，指引學生努力的方向，支持學生踏實學習，以建構自己的人生。從社會學的觀點來看，教師有其地位與權威，而學生則有屬於他們自己的次級文化；教師希望學生學習成人認為有用的知識，而學生通常只願意依自己的方式學習自己有興趣的事物，兩者之間的確存在著衝突，因此師生互動更需要教師以成熟的智慧引導調適，以坦誠、關懷、與尊重的態度營造師生之間的默契與信任，以此為基礎，則另一社會資本的重要元素：規範，也必然能成為成長中學子的獲益管道。良好的師生互動落實在行動上的作為有：1、教學方面，常以民主討論方式協助學生建構知識，並作價值澄清；2、常利用時間與學生談話，坦然與學生作經驗與感受的交流，增進師生之間親密與信賴的程度；3、能接納學生的反對意見或不滿態度；4、多鼓勵少批評，積極協助有學習或行為困擾的學生；5、共同訂定合理的班規，並切實執行；6、積極聆聽，正確傳達訊息；7、能透過當面鼓勵、肢體語言等傳達對學生的尊重與關懷。8、能以身作則；9、常利用連絡簿與家長密切聯繫。

Coleman認為，父母與學校互動是家庭外社會資本的形式之一（引自周新富，2003），透過親師互動及參與學校事務，父母可了解子女在校表現，與子女形成更緊密的聯結；也可尋求教師、學校或其他單位的協助，以獲得有利於子女學習與成長的資訊。所以不論子女的年紀如何，家長主動關懷子女在校表現、主動尋求校方（教師）提供有利於子女的學習資訊與資源、主動參與學校事務或活動，都是對子女有益的（陳麗如，2005）。就學校而言，親師互動是學校教育活動的一環。親師互動之必要，在於家庭是學生最初隸屬的社會團體，家庭教育也是學生過度至學校教育的前置歷程（陳麗如，2005），家庭中的各種影響因素都相當持久而穩定，而父母更是孩子非常在乎的重要關係人，學校必需取得家長的協助與分工（在家配合），教育效果才能相輔相成而不會被抵消。此外，家長來自社會各行業、各階層，具備各種人脈網絡，學校藉由鼓勵家長參與，以加強親師之聯繫，除了營造共識，給予學生明確而一致的規範與期望之外，更可善用家長的社會資源以厚植學生的社會資本（廖慧宜，2006），在學生的發展上給予家庭外的助力。周新富（2003）認為，社會資本在所有有關教育的資本之中居於樞紐地位，因為社會資本可以提升個人的人力、財務與文化資本；林南（2004）更以發展社會資本為學校教育的三大任務之一，其目的不僅用以協助學生的學習與發展，將來更可納編學生的社會網絡，以開拓學校的社會資本，形成良性循環，

使學校教育得以永續發展。由於親師互動為社交歷程，所以檢測學校親師互動的具體項目為：1、學校與長的聯繫方式：如校刊、網頁、家長會、教師家庭訪問、親職座談等多元管道、或僅利用家長接送子女時的接觸（廖慧宜，2006）。2、家長參與：如家長參與學校事務、學校活動的比例高低。親師互動的管道越多元，且家長參與學校事務越頻繁熱絡，則越能有利於經營學校的社會資本。

學校的社會網絡由教職員、學生、家庭、社區所組成（周新富，2004），就環境而言，學校包含於社區之中，學校教育不能脫離社區生活，而社區亦將是學生的生活教室。因此學校與社區互動的良窳，將影響學校向外延申的社會資本，以及學生所能從中獲得的教育資源。若學校能善用與社區間的社會網絡，建立教育共識，整合社區的人力、物力、財力、組織、機構等資源，則社區將成為學校環境的延伸，學生所到之處無非對其有所裨益的教育環境，此環境能提供資訊及其他豐富的資源，還能提供孩子學習成長最需要的社會規範（周新富，2004），而這也正是「學校社區化」的精神。由人際長期互動所形成的社會網絡，是社會資本的基礎（周新富，2004），所以學校與社區之間的社會資本可透過資源的互惠交流、活動參與等管道營造。檢測學校營造與社區之間的社會資本可透過下列項目：1、學校能否廣泛運用聯繫管道，如校刊、網頁、家長會等，傳遞訊息；2、學校與社區的互動模式與頻率。如結合學校活動（校慶、親職教育、運動會、研討會、學習營等）與社區活動（環境美化、衛生宣導、運動會、鄉土活動、媽媽教室、資訊學習活動等），開放學校空間予社區，並能相互支援，同時協助社區成為學習型組織，除了更能營造教育共識，還能促進學校與社區的永續發展。3、學校能否善加利用家長、社區資源創造更有利於學生學習之社會資本，如利用社區中的人力、財力資源，提供教學協助及指導、志工、顧問等（廖慧宜，2006）。總之，相較於大社會環境，學校也是一個小社會，必需群策群力，才能有各種資源不斷活絡供給，以維持其永續發展（林南，2004）。由上述探討可知，社會脈絡是資源流通、轉化的場域，而整體統稱為學校的社會資本。互動的管道與模式越多元，互動的歷程越順暢，則所建立的社會資本也就越豐厚，學校必須掌握所在區位特色與人力因素，透過校長領導、教師流動、親師互動、同儕互動、學校與社區互動等方式，建構學習型的教育大場域，以提供學生大環境的外塑規範及安全寬闊的探索空間，那麼學校的社會資本便能切實地轉移給學生了。